

# Investigación Acción acerca del tratamiento del error y sesión de *feedback* en el espacio curricular de Expresión Oral: Lengua III, de un Profesorado de Inglés del Nivel Superior de la ciudad de Mar del Plata, Argentina

Gabriela Mariel FERREIRO

Facultad de Humanidades, Dpto. de Lenguas Modernas

Universidad Nacional de Mar del Plata

Instituto Superior IDRA

gal6mafe@gmail.com

Valeria Andrea MORENO TRILLO

Instituto Superior IDRA

vamorenotrillo@gmail.com

Recibido: 1 de marzo de 2016

Aceptado: 5 de septiembre de 2016

## RESUMEN

Interpretando a la investigación-acción como instrumento valioso para la reconstrucción de la práctica educativa ya que articula de manera permanente la investigación, la acción y la formación, el presente trabajo busca explorar el tratamiento del error y posterior sesión de *feedback* en el espacio curricular Expresión Oral: Lengua III, correspondiente al 3er año de la carrera de Profesorado de Inglés del Instituto Terciario de Formación Docente IDRA situado en la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Los participantes fueron los docentes-investigadores y los 18 alumnos que se encontraban cursando esa materia. Identificados los propósitos de la investigación – explorar el tratamiento del error y posterior sesión de *feedback* – y la necesidad de optimizar ambas instancias se implementaron cambios sustanciales en la práctica áulica, específicamente en los trabajos prácticos y las instancias evaluativas. Asimismo, previo al cierre académico, los alumnos completaron una encuesta sobre las innovaciones realizadas. El análisis de los resultados sugiere que el uso de grabaciones, transcripciones y posterior autocorrección generó en los participantes una instancia de reflexión y concientización sobre la propia producción oral. Este procedimiento, a su vez, favoreció la sesión de *feedback* ya que agilizó en gran medida la instancia de devolución.

**Palabras clave:** investigación acción, expresión oral, tratamiento del error, *feedback*, grabaciones

Action Research on error treatment and feedback session in Oral Expression:  
Language III at a Tertiary Teacher Training College in Mar del Plata City,  
Argentina

**ABSTRACT**

Action research is a valuable tool which helps to reconstruct the teaching practice since it connects research, action and professional development. This research paper intends to explore error treatment and its subsequent feedback session in the subject Oral Expression: Language III at Tertiary Teacher Training College IDRA, located in Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Two research professors and 18 students attending this subject participated in this investigation. Having identified the aims of the research - to examine error treatment and subsequent feedback session - and the need to optimize both instances, substantial changes were implemented in the classroom practice, especially in practical assignments and term tests. Before the end of the academic year the students were administered a questionnaire to reflect upon the innovations being introduced. Analysis of results suggests that the use of recordings, transcriptions and subsequent self-correction fostered reflection and awareness raising among the participants and their oral production. In like manner, this procedure also benefitted the feedback session turning it into a more dynamic experience.

**Key words:** action research, speaking, error treatment, feedback, recordings

Recherche-Action: traitement de l'erreur et la session postérieure du  
*feedback* (retour info) dans Expression Orale: 3ème Langue de l'Institut  
Terciaire de Formation des Professeurs situé dans la ville de Mar del Plata,  
Argentina

**RÉSUMÉ**

En interprétant la recherche-action comme instrument valable pour la reconstruction de la pratique éducative qui articule déjà de manière permanente la recherche, l'action et la formation, le travail ci-présent cherche à explorer le traitement de l'erreur et la session postérieure du *feedback* (retour info) dans l'espace du cours Expression Orale : 3ème Langue, correspondant à la 3ème année de la carrière de Professeur d'Anglais de l'Institut Terciaire de Formation des Professeurs (Instituto Terciario de Formacion Docente IDRA) situé dans la ville de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentine. Les participants furent les professeurs-chercheurs et les 18 élèves qui sont entrain d'étudier cette matière. Identification des objectifs de la recherche -- explorer le traitement de l'erreur et de la session postérieure du *feedback* (retour info) -- et la nécessité d'optimiser les deux recours ont impliqué des changements substantiels dans la pratique en classe, spécialement dans les travaux pratiques et dans l'organisme d'évaluation. De cette façon, en prévision de la clôture académique, les élèves ont complété une enquête sur les innovations réalisées. L'analyse des résultats suggère que l'utilisation des enregistrements sonores, des transcriptions et d'une autocorrection postérieure génère chez les participants un recours de réflexion et de conscientisation sur sa propre production orale. Ce processus a favorisé à son tour la session de *feedback* (retour info) qui avait déjà facilité à grande mesure le recours de la restitution

**Mots-clés:** recherche action, expression orale, traitement de l'erreur, *feedback*, enregistrements sonores

**SUMARIO:** 1. Introducción; 2. Marco Teórico; 3. El estudio; 3.1. Participantes; 3.2. Procedimiento; 4. Resultados; 5. Conclusión y discusión; 6. Implicancias metodológicas; 7. Limitaciones; 8. Investigaciones a futuro; 9. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad, en términos generales, percibir que algo no funciona, deja de brindar los beneficios deseados o no responde a las necesidades para lo cual fue creado, genera el requerimiento de modificar o innovar las maneras de proceder con el objeto de superar la situación en cuestión. Dado que nada permanece de igual modo mucho tiempo, se vive constantemente la necesidad del cambio. Esta realidad también es evidente en el contexto áulico. La investigación pedagógica permite analizar la propia praxis y facilita la introducción de cambios en las prácticas pedagógicas con el objeto de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y así hacerlo más efectivo.

El presente trabajo detalla una investigación-acción realizada sobre el tratamiento del error y sesión de *feedback* o retroalimentación (devolución) en el espacio curricular Expresión Oral: Lengua III, perteneciente a un Profesorado de Inglés del Nivel Superior, emplazado en la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Participaron de esta investigación-acción 2 docentes-investigadores y 18 alumnos que cursaban esa asignatura que se dicta en el 3er año de la carrera de Profesorado de Inglés del Instituto Superior de Formación IDRA. Este espacio curricular se ofrece en un único encuentro semanal que tiene una duración de una hora cuarenta minutos. El breve período de encuentro sumado al leve progreso observado en el discurso oral de los alumnos trascurridas las primeras instancias de *feedback*, motivó la necesidad de una acción de mejora tanto en el tratamiento del error como en la devolución o *feedback* utilizado hasta el momento. Es así como el trabajo investigativo pasó a tener un doble propósito: (i) impulsar en el alumno la reflexión acerca de su propia producción oral identificando posibles errores y realizando las correcciones pertinentes, y (ii) optimizar la instancia de devolución de errores, convirtiéndola en una experiencia significativa de aprendizaje. Con tal propósito – en esta primera etapa de investigación – se implementó la utilización de grabaciones de audio en instancias evaluativas (trabajos prácticos, exámenes parciales y sus recuperatorios). Los alumnos grabaron sus propias producciones orales, las transcribieron y las corrigieron antes de realizar la entrega de las mismas. Las profesoras, autoras del presente trabajo, visaron los trabajos y proveyeron de correcciones adicionales, reformulaciones y sugerencias cuando lo consideraron necesario. Posteriormente se realizaron encuentros individuales con los alumnos para entregarles el *feedback* y rever las correcciones realizadas. Previo a la finalización de la cursada, los alumnos recibieron un cuestionario donde volcaron sus reflexiones con relación a todo el proceso.

A continuación se detallarán los fundamentos metodológicos considerados en el presente trabajo de investigación, las etapas que conformaron la investigación-acción

y el análisis de los resultados que arrojó el estudio, entre otros aspectos a desarrollarse oportunamente.

## **2. MARCO TEÓRICO**

La investigación acción es conocida con muchos otros nombres como por ejemplo, investigación participativa, colaborativa, aprendizaje en acción, investigación acción contextual, pero para simplificar su comprensión puede ser definida como “aprender haciendo” (O’Brien, 2001). Se trata de un proceso espiralado y flexible que permite que la acción (cambio y mejora) y la investigación (comprensión y conocimiento) se lleven a cabo al mismo tiempo (Dick, 2002). Este tipo de investigación consiente concebir la enseñanza como un proceso de investigación que invita al profesional a explorar de modo reflexivo su propia práctica con el objeto de introducir mejoras en modo paulatino, y así optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lewin, 1973; Nunan, 1992; Wallace, 1998; Elliot, 2000). En efecto, la investigación acción detallada a continuación fue realizada por las docentes autoras de este trabajo con el propósito de revertir una realidad áulica que hasta el momento no brindaba los resultados deseados.

Es frecuente, en los tiempos que corren, sugerir la adopción de una metodología reflexiva en la enseñanza y se ha argumentado que los alumnos también debieran reflexionar (Lynch, 2001). La reflexión sobre la propia práctica docente fue la que generó la necesidad de encontrar alternativas conducentes a algún tipo de mejora en las cuestiones mencionadas previamente. Al mismo tiempo se decidió involucrar a los alumnos convirtiéndolos no solo en activos participantes de la implementación de una dinámica distinta de trabajo sino en agentes reflexivos sobre la vivencia del proceso de cambio.

So (2015) en su investigación acerca del uso de transcripciones y su implicancia en el aprendizaje de una segunda lengua expresa que para adquirir conocimientos resulta imprescindible que la nueva información sea “noticed” – advertida – o que se convierta en foco de atención. Asimismo, varios investigadores se han expresado con relación a la práctica de la auto-transcripción declarando que puede hacer las actividades más significativas y promover la adquisición del lenguaje ya que permite al alumno re-examinar su propia experiencia sin la presión que implica estar ejecutando la actividad per se, por lo tanto puede reflexionar sobre el lenguaje utilizado (Jhonson, 1996; Clennell, 1999; Stillwell, Curabba, Alexander, Kidd, Kim, Stone y Wyle, 2010). Lynch (2001) con el objeto de ayudar a sus alumnos a tomar conciencia sobre su propia producción en la segunda lengua exploró varias técnicas áulicas y decidió llamar a una de ellas “proof-listening”. La misma requería de los alumnos la grabación, transcripción, revisión y edición de su propia producción oral. Estudios que han propiciado el ejercicio de la grabación y auto-corrección advierten que esta técnica genera en los alumnos autoconciencia y favorece el desarrollo de habilidades de autocorrección (Lynch, 2007; Correa y Grim, 2014). Al respecto, Stones (2013) añade que la corrección realizada por el alumno en contraposición con

la realizada por el docente pareciera ser más significativa para el alumno. Es así que el presente trabajo de investigación utilizó grabaciones de audio para guardar evidencia de lo expresado por los alumnos y como instrumento válido para que ellos realicen sus transcripciones, reflexiones y posteriores correcciones sobre la propia producción oral. A continuación se detallará el desarrollo de la investigación.

### 3. EL ESTUDIO

Expresión Oral: Lengua III es un espacio curricular que pertenece al 3er año de la carrera del Profesorado de Inglés que ofrece el Instituto Superior de Formación IDRA. Este espacio curricular, a diferencia de Expresión Oral: Lengua II, incentiva y exalta la expresión oral del alumno en forma espontánea. De tal modo que en instancias evaluativas no es requisito que el alumno prepare un tema de antemano, sin embargo, debe manifestar un profundo conocimiento al responder preguntas sobre las historias cortas, novelas y artículos que se analizan a lo largo del año académico. En cuanto al tratamiento del error, previo a la implementación de los cambios que se detallan en el presente trabajo, los alumnos recibían una devolución por escrito posterior a cada trabajo práctico o examen que incluía comentarios relacionados con conceptos tales como: contenido, fluidez, acentuación, concordancia, uso de tiempos verbales, pronunciación, entre otros. Dicha devolución pese a ser exhaustiva poco parecía contribuir al progreso de los alumnos en su discurso oral ya que tiempo después evidenciaban tener los mismos errores. Esta situación sumada al único encuentro semanal que tienen los alumnos motivó la decisión de implementar una acción de mejora, tal como fuera expresado en la introducción, tanto en el tratamiento del error como en la devolución o *feedback* utilizado hasta el momento. Por lo cual este trabajo de investigación tuvo desde su inicio dos objetivos: (i) promover en el estudiante la reflexión sobre su propia producción oral identificando posibles errores y efectuando las correcciones pertinentes, y (ii) optimizar la instancia de devolución de errores, convirtiéndola en una experiencia significativa de aprendizaje.

#### 3.1. Participantes

Los participantes estuvieron constituidos por 18 estudiantes que cursaban la asignatura Expresión Oral: Lengua III correspondiente al 3er año de la carrera de Profesorado de Inglés del Instituto Superior de Formación IDRA. Este espacio curricular se ofrece en un único encuentro semanal que tiene una duración de una hora cuarenta minutos. La edad de los sujetos intervinientes oscilaba entre 20 y 32 años y todos ellos tenían las cursadas de Expresión Oral: Lengua I y II aprobadas. Cabe destacar que el profesorado de Inglés del Instituto Superior IDRA tiene una duración de 4 años y ofrece títulos intermedios; por ejemplo, al finalizar el 3er año los alumnos obtienen el título de Profesor en Inglés para la EGB 1 y 2. Por tal razón, el tercer año de estudios es importante para muchos alumnos ya que representa el último año de su carrera. La recolección de datos comenzó dos meses después del inicio del curso y tras haber realizado los primeros trabajos prácticos.

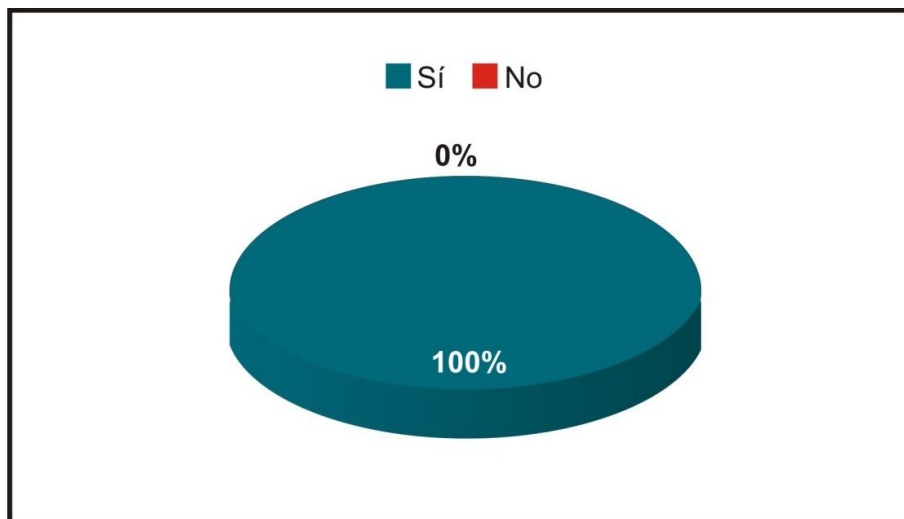
### 3.2. Procedimiento

Con el objetivo de recolectar datos se utilizaron herramientas tales como MP3 y celulares, anotaciones, transcripciones de grabaciones y un cuestionario que fue respondido en forma individual por los estudiantes al finalizar la cursada.

La totalidad de los trabajos prácticos, exámenes parciales y sus recuperatorios fueron grabados. Durante el transcurso de estas instancias evaluativas las docentes que realizaron la investigación tomaron apuntes de las producciones orales de los estudiantes. Luego los alumnos transcribieron *verbatim* su *performance* oral en una hoja con lapicera azul, dejando un renglón de por medio. La autocorrección fue el paso inmediato siguiente. Todas las anotaciones de los errores detectados fueron realizadas en lápiz para facilitar la diferenciación entre transcripción y autocorrección. Concluida esta fase, los estudiantes entregaron lo realizado a las docentes quienes cotejaron el material recibido con sus apuntes personales. En casos en que se advirtieron discrepancias entre las transcripciones de los estudiantes y los comentarios de las docentes, se procedió a escuchar las grabaciones para disipar dudas. Por último, las docentes aportaron a lo editado sugerencias y correcciones adicionales. Una vez finalizado este proceso, se realizó la sesión de *feedback* que consistió en una devolución personalizada. Los alumnos que obtuvieron la aprobación de los trabajos prácticos y demás evaluaciones fueron eximidos de la instancia de compensación, por lo tanto no fueron grabados nuevamente. Previo al cierre de la cursada, se administró un cuestionario con 7 preguntas para reflexionar sobre de la propia *performance* en las diferentes instancias evaluativas y brindar opiniones en torno a todo el proceso.

## 4. RESULTADOS

A continuación se hará referencia a las respuestas obtenidas en el cuestionario administrado. Dicho cuestionario invitó a los alumnos a reflexionar acerca de aspectos relacionados a su *performance* oral en las diferentes instancias evaluativas. Cabe aclarar que 2 de los 18 estudiantes evaluados no participaron por encontrarse ausentes al momento de responder las preguntas:

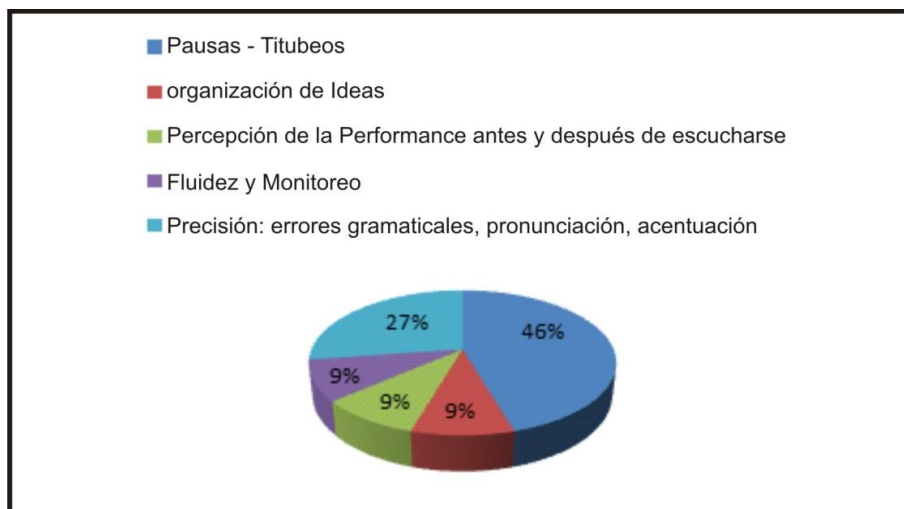


Pregunta 1: ¿Cuán útil ha sido transcribir su propia *performance* oral?

El 100 % de los estudiantes respondieron que las transcripciones les habían sido de utilidad. Se les solicitó que especificaran en qué les había resultado útil; ellos manifestaron que les había ayudado a tomar conciencia respecto de sus propios errores, a monitorearse más y a estar más atentos al momento de expresarse. Algunos de los comentarios de los alumnos incluyen:

“Transcribir mi *performance* oral ha sido de gran utilidad ya que pude concientizarme acerca de los errores que usualmente cometo en pronunciación y fluidez. Me ayudó a prestar más atención respecto al uso de pronombres, cambios de tiempos verbales y me ayudó así mismo a monitorearme mejor al expresarme en forma oral. Es una práctica útil porque cuando uno se escucha hablando y uno escribe lo que ha dicho, se logra una mejor comprensión de la propia *performance* y sobre lo que uno debe mejorar.”

“Descubrí errores que quizás en la oralidad se pierden, o pasan desapercibidos”



Pregunta 2: ¿Qué aspectos de su *performance* oral le sorprendieron al escucharse?

El 46% pudo percibir titubeos o pausas en su discurso oral. Por otro lado, un 27% se sorprendió al escuchar imprecisiones en su *performance*, en especial errores gramaticales en cambios de tiempos verbales, errores en pronunciación y acentuación. El 9% manifestó dificultad en la organización de ideas, otro 9% no hizo referencia a ningún aspecto en particular pero expresó que gracias a la transcripción pudo advertir la necesidad de seguir trabajando en la fluidez de su discurso, y un 9% dijo que luego de escucharse se había dado cuenta que su *performance* no había sido cómo ella/s habían pensado, es decir, había una diferencia en su primera percepción respecto a la instancia evaluativa y una diferente tras escucharse. Al respecto algunos alumnos expresaron:

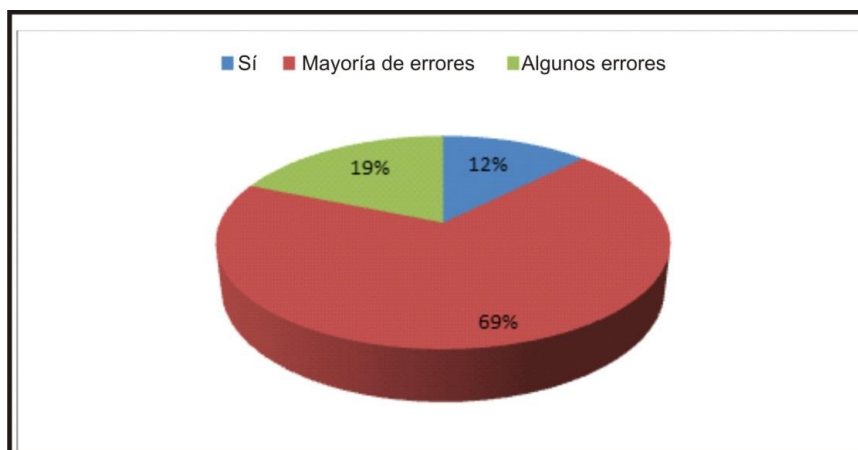
“Cuando escuché mis grabaciones, lo que me sorprendió fueron las pausas y titubeos, lo cual me hizo tomar conciencia que debo mejorar mi fluidez.”

“Me gusta cómo hablo en general pero creo que debo ser más organizada a la hora de expresar mis ideas [...] Quisiera ser más concisa, directa y más organizada.”

“Cuando escuché el audio me sorprendió descubrir cuán diferente uno habla respecto a cómo uno cree que habla”

“Cuando escuché la grabación, pude percibir que mi *performance* no había resultado tan satisfactoria como yo había pensado”





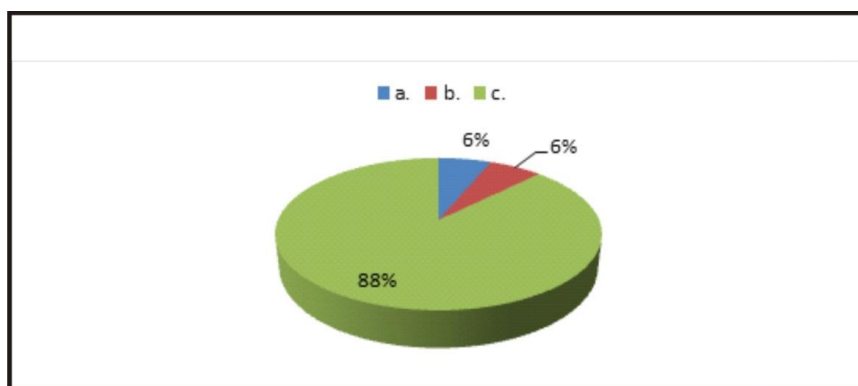
Pregunta 3: ¿Pudo identificar errores durante la autocorrección?

Un 12% respondió que sí, casi en su totalidad; el 69 % dijo haber podido identificar la mayoría de los errores y el 19% manifestó que solo pudo reconocer algunos errores. A modo ilustrativo se presentan las siguientes reflexiones:

“Los únicos errores que no pude identificar al momento de autocorregir fueron aquellos que cometí respecto a la pronunciación”

“Pude detectar la mayoría de los errores. Sin embargo, hubo errores que no. Gracias al *feedback* de mis profesoras pude darme cuenta de ellos y aprender de los mismos”

“Los errores de pronunciación no los pude corregir debido a que al escucharme una y otra vez nunca capté la pronunciación correcta, porque no tenía aprendida la correcta pronunciación de las palabras”

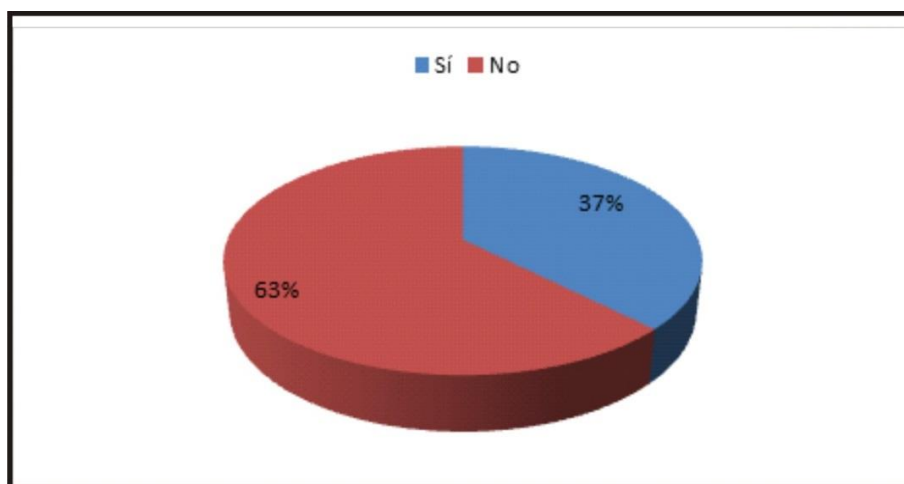


Pregunta 4: ¿Recuerda mejor los errores: a) al ser corregido mientras habla?  
b) al recibir corrección inmediatamente después de su evaluación oral?  
c) al utilizar la modalidad empleada en este estudio?

El 88% seleccionó la última opción. Estos alumnos expresaron que les resultó de mucha utilidad visualizar los errores en el papel. Un 6% escogió la primera alternativa mientras que el 6% restante la respuesta b. Dos de los alumnos que eligieron la opción ( c ) expresaron:

“Creo que es mejor de ésta forma (opción c) ya que puedo ver mis errores en el papel y reflexionar sobre ellos más que si escucho al profesor y luego olvidar sus correcciones”

“Uno se escucha y se autocorrige, y a la vez escribe los errores (opción c). Entonces quizás uno puede visualizarlos y recordarlos más fácilmente”



Pregunta 5: ¿Considera que hubiese sido más beneficioso trabajar con un compañero siguiendo esta modalidad?

Las respuestas variaron, un 37% expuso que hubiese sido más beneficioso trabajar con un compañero conforme a esta modalidad; un 63% no consideró que haber trabajado en pares podría haber sido ventajoso. Al solicitarles justificar sus respuestas aquellos a favor adujeron que el compañero bien podría reconocer “otros/diferentes” errores y que prestarían más atención aún si tuviesen que corregir a un compañero; por otro lado, la contraparte indicó que les incomodaría ser corregidos por un par y que preferían ser corregidos por el docente. Entre las opiniones dadas se destacan las siguientes:

“Considero que trabajar con un compañero sobre mis propios errores sería una mejor forma de beneficiar mis correcciones y una mejor forma de adquirir las correcciones. Lo que yo puedo llegar a ver, mi compañero quizás no lo pueda llegar a ver, y viceversa.”

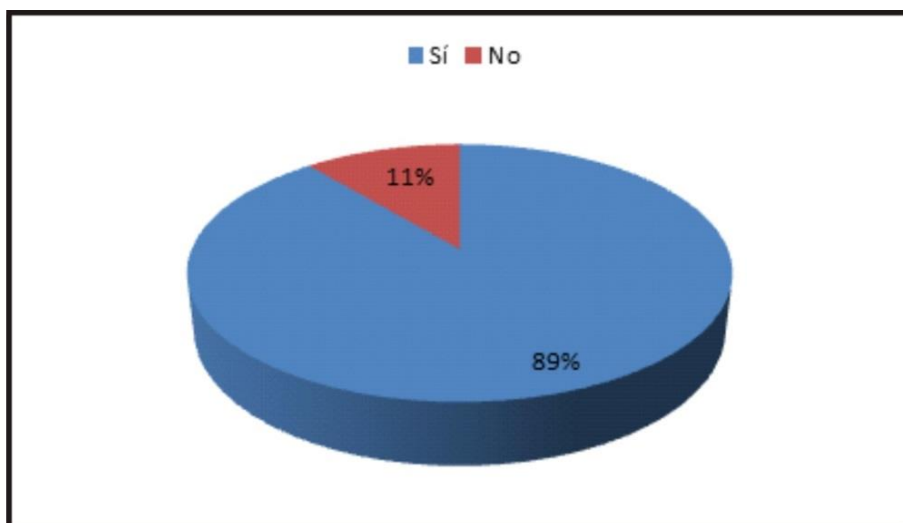
“Creo que es útil que un compañero vea la transcripción ya que puede ayudar y puede darte consejos, porque quizás hay errores que nosotros mismos no podemos ver.”

Por el contrario, otros estudiantes comentaron:

“Prefiero hacerlo por mi cuenta y con ayuda del profesor”

“Aunque la corrección de otro compañero sea efectiva, suelo sentirme incómoda al tener que ayudar a un compañero a corregir su trabajo”

“No, creo que trabajar con un compañero insume mucho tiempo y yo no soy su docente. No me sentiría cómoda al corregir a un compañero”



Instancia Recuperatoria: ¿Considera que ha mejorado su *performance* oral en esta instancia?

Esta pregunta fue dirigida únicamente a aquellos alumnos que se presentaron a la/s instancia/s de recuperación. El 89% de los alumnos reconoció haber alcanzado una considerable mejora mientras que solo un 11% admitió no haber notado progreso alguno. Las siguientes son algunas de las reflexiones expresadas por los alumnos:

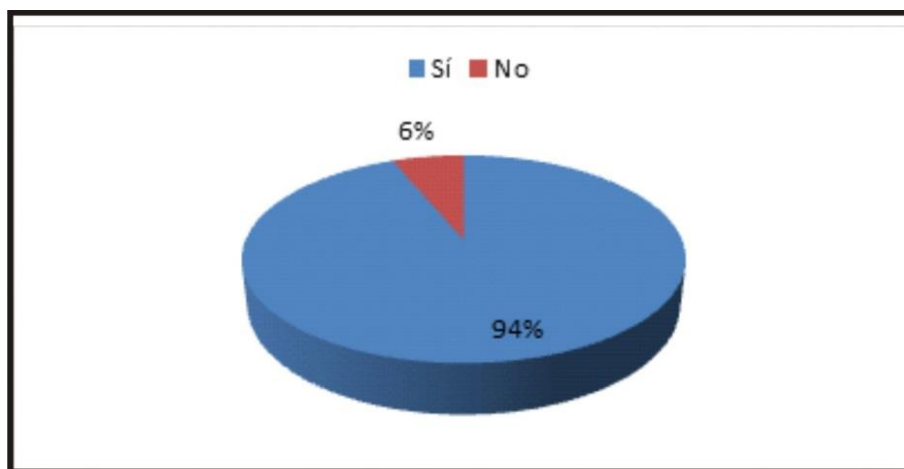
“Sí, mucha mejora. Estuve más tranquila y me pude monitorear mejor. Sin embargo, debo mejorar en varios aspectos. En mi opinión, mis errores más graves son de gramática por falta de tranquilidad a la hora de rendir.”

“Tuve en cuenta los errores que había cometido en el parcial, y eso me ayudó a mejorar.”

“Pude monitorearme mejor durante la instancia recuperatoria y mejoré el uso de pronombres y tiempos verbales.”

“Creo que me puse más nerviosa en la instancia recuperatoria por la presión y cometí errores en tiempos verbales, los cuales generalmente no hago.”

“Sí, considero que mejoré mucho desde el parcial al recuperatorio. Al haber logrado estar más tranquila y manejar mis nervios, pude monitorearme más y hablar más pausado, lo que me ayudó a no cometer tantos errores gramaticales.”



¿Utilizaría la grabación y transcripción en la práctica diaria o previa a otras instancias evaluativas orales?

El 94% respondió que sí, aduciendo que los había ayudado a tomar conciencia acerca de los errores cometidos, a re pensar qué debían mejorar o cambiar. Solo un 6% respondió que no. Cuando se les preguntó cuál sería la razón principal por la que no lo utilizarían respondieron que esta práctica requiere de mucho tiempo. Algunos alumnos se expresaron al respecto de la siguiente manera:

“Es una técnica muy útil pero por falta de tiempo no creo que la aplique en otra materia”

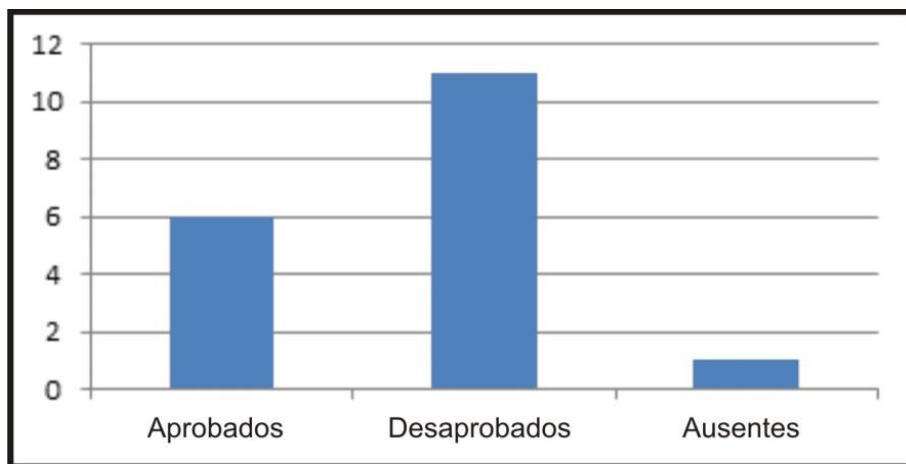
“¡Sería lo ideal! Pero consume mucho tiempo del cual muchas veces no se dispone, pero he pensado en hacerlo para pulir sonidos e ideas”

“Me gustaría grabarme a mí misma en mis futuras evaluaciones orales ya que aprendés mucho al escucharte. Sin embargo, lleva mucho tiempo aunque vale la pena.”

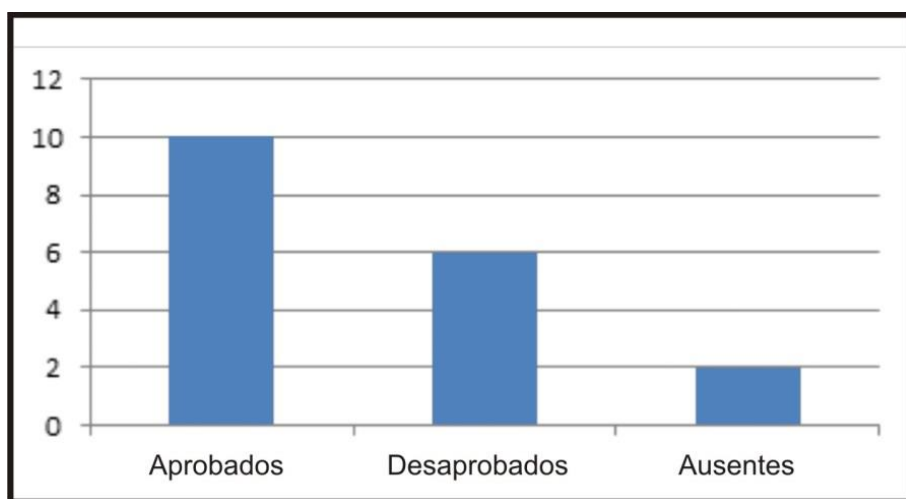
“A menudo lo hago cuando tengo que presentarme a algún examen oral”

“Si tuviese que dar una presentación no solo me grabaría la voz, también me filmaría para ver mis gestos, postura, etc.”

A continuación, en las plantillas se puede observar el número de alumnos aprobados, desaprobados y ausentes en ambos parciales. Se puede apreciar también un considerable progreso en el 2do parcial.



Primer parcial



Segundo parcial

## 5. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

El análisis e interpretación de los datos obtenidos permite vislumbrar algunos hallazgos que podrían ser útiles como la técnica empleada que contribuyó a que los estudiantes “visualicen” errores. En términos generales los alumnos remarcaron que el hecho de transcribirse y autocorregirse resultó una experiencia de aprendizaje

significativa ya que generó en ellos una instancia de reflexión y concientización acerca de su propia producción oral; lo expresado parecería satisfacer al primer propósito planteado para esta investigación. No obstante, resulta ineludible mencionar que la intervención docente con correcciones adicionales es necesaria ya que complementa el tratamiento del error. Con relación al segundo objetivo trazado, el de optimizar la instancia de devolución de errores para que la misma resulte una práctica de aprendizaje significativa, no existen registros que puedan confirmar que esto haya sido logrado. Al día de hoy solo se cuenta con el agradecimiento de los estudiantes por el tiempo que los 2 docentes dedicaron a cada uno de ellos. En efecto, después de analizar los resultados del cuestionario ambos docentes-investigadores organizaron una sesión general con la participación de todo el grupo de estudiantes para compartir los hallazgos más significativos; allí fue que un número considerable de los participantes se expresó valorando la dedicación de los docentes al impartir *feedback* en forma individual. Solamente un alumno dejó por escrito su gratitud hacia el final del cuestionario expresando: "... agradezco el tiempo que las profesoras emplean en el *feedback*. En esa instancia aprendo aún más de los errores y las posibles soluciones." Por su parte, ambos docentes, en términos generales, percibieron que las sesiones de *feedback* fueron efectivas y ágiles en su desarrollo y dinámica. El hecho de haber transitado por la transcripción y autocorrección acortó y optimizó los tiempos permitiendo a los docentes enfocar la atención en aquellos errores no identificados o incorrectamente corregidos.

Los datos relacionados con la cantidad de alumnos aprobados y desaprobados en ambas instancias evaluativas podrían sugerir que la utilización de la técnica ha sido favorable en tanto el número de aprobados en el segundo parcial se revirtió - un mayor número de exámenes aprobados en el segundo parcial respecto al primero. Como los alumnos han expresado en el cuestionario suministrado, la metodología empleada ha sido de considerable utilidad ya que pudieron advertir y tomar conciencia de los errores cometidos. Asimismo, aquellos alumnos que tuvieron que presentarse a la instancia recuperatoria manifestaron en su mayoría haber notado una mejora respecto a su *performance* oral.

Si bien el proceso de escucha-transcripción-corrección y la sesión de *feedback* personalizada conllevan un tiempo considerable, la experiencia ha mostrado ser en gran medida enriquecedora para todos los agentes involucrados.

## 6. IMPLICANCIAS METODOLÓGICAS

Conforme a lo expuesto en el presente trabajo de investigación la técnica aplicada permitió a los alumnos visualizar/detectar sus errores y autocorregirse. No obstante, el uso de grabaciones y transcripciones se limitó a las instancias de evaluación lo que parecería no ser significativo o suficiente en cantidad y frecuencia si se considera la "visualización" como próxima a una "concientización" necesaria y previa a la autocorrección. De tal modo, sería interesante plantear un incremento en la frecuencia de esta práctica que ya no se limitaría a trabajos prácticos, exámenes y sus

recuperatorios. Asimismo, las actividades a proponerse, que seguirían los pasos detallados en este estudio (grabación-transcripción-autocorrección-sesión de *feedback*), podrían ser desarrolladas en pares o pequeños grupos y no necesariamente en forma individual. También se mencionó la necesidad de la intervención docente con el propósito de impartir correcciones adicionales y sugerencias. Al respecto, sería oportuno recalcar e insistir a los alumnos en el uso de diccionarios al autocorregirse. En las sesiones de *feedback* algunos de ellos reconocieron haber tenido dudas al identificar errores pero prefirieron que el docente fuera quien las disipara.

## 7. LIMITACIONES

Tener 2 módulos, es decir, un único encuentro semanal de 1 hora 40 minutos representa una limitación importante en lo que respecta no solo a las oportunidades de práctica con que cuentan los alumnos sino al tiempo que el docente puede dedicarle a cada uno de ellos en lo que hace a debilidades o dificultades que manifiestan al expresarse en forma oral haciendo uso del idioma Inglés. Este estudio presenta otra limitación y tiene que ver con el tiempo que las escuchas-transcripciones-autocorrecciones conllevan para el alumno, comentario presente de manera reiterada en la encuesta. En el caso del docente el tiempo que requiere esta práctica también puede resultar significativo, en especial cuando se observan discrepancias entre las transcripciones realizadas por los estudiantes y los apuntes tomados por los docentes durante los trabajos prácticos, exámenes parciales o recuperatorios. Dichas diferencias exigen que el docente coteje sus apuntes con las grabaciones y transcripciones. El presente trabajo de investigación ha contado con la participación de 18 alumnos, de los cuales 2 se encontraron ausentes al suministrarse el cuestionario. De haberse tratado de un curso más numeroso todo el proceso habría significado mayor insumo de tiempo, sin embargo, el abanico de matices en las respuestas podría haber sido más enriquecedor aún.

## 8. INVESTIGACIONES A FUTURO

A futuro sería interesante considerar la posibilidad de repetir la experiencia que se puntualiza en este trabajo de investigación aunque brindando al estudiante – después de la sesión de *feedback* – la posibilidad de ser grabado sobre el mismo contenido nuevamente para comparar el impacto de ambas prácticas en cuanto a fluidez, complejidad y corrección, tal como lo hicieran Foster and Skehan (1999). En esta investigación solo los alumnos que debieron presentarse a las instancias de recuperación fueron grabados por segunda vez y evaluados sobre los mismos artículos, historias cortas y novelas que habían estudiado anteriormente aunque con el requerimiento de responder nuevas preguntas. Repensando investigaciones a futuro, la segunda grabación – tras la devolución – podría también hacerse extensiva a todo el grupo de alumnos, independientemente de cuántos de ellos requieran la instancia compensatoria, con el propósito de fijar la atención en el progreso específico de los estudiantes según la evolución de sus errores. La recolección y

análisis de estos datos, sumado a la apreciación de los participantes brindaría información sustancial en cuanto a la utilidad real del procedimiento puesto en práctica en esta oportunidad.

En los últimos tiempos investigadores se han pronunciado a favor del trabajo cooperativo en el aula alegando que no solo enriquece y nutre a los involucrados sino que invita a la concientización acerca del propio desempeño. Por consiguiente, otra alternativa para una futura investigación podría contemplar involucrar a estudiantes en variadas tareas orales a realizarse en pares o pequeños grupos y conforme al procedimiento detallado en el presente trabajo de investigación (grabación – transcripción – edición), esto permitiría analizar, comparar y establecer las implicancias de esta dinámica en contraposición con los efectos que pueden generar tareas similares realizadas de manera individual.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- CLENEL, Charles (1999): “Promoting pragmatic awareness and spoken discourse skills with EAP classes”, *ELT Journal*, 53/2: 83–91.
- CORREA, M. y F. GRIM (2014): “Audio Recordings as a Self-Awareness Tool for improving Second Language Pronunciation in the Phonetics and Phonology Classroom: Sample Activities”, en *Currents in Teaching and Learning*, Vol 6, N°2, 55-63.
- DICK, Bob (2002): “Action Research: action and research” (en línea). Disponible en Web: <http://www.aral.com.au/resources/aandr.html> [consulta: 10 de diciembre de 2015].
- ELLIOTT, John (2000): *La investigación-acción en educación*, cuarta edición, Madrid, Ediciones Morata S.L.
- FOSTER, P. y P. SKEHAN (1999): “The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance”, *Language Teacher Research*, 3/3, 215-247.
- JOHNSON, Keith (1996): *Language teaching and skill learning*, Oxford, Blackwell Publishers.
- LEWIN, Kurt (1973): “Action research and minority problems”, en LEWIN, K (ed.), *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*, London, Souvenir Press, 201-216.
- LYNCH, Tony (2001): “Seeing what they meant: transcribing as a route to noticing”, *ELT Journal* 55/2, 124-132, OUP.
- LYNCH, Tony (2007): “Learning from the transcripts of an oral communication task”, *ELT Journal*, 61/4, 311-320.
- MENNIM, Paul (2003): “Rehearsed oral L2 output and reactive focus on form”, *ELT Journal*, 57/2, 130-138.
- MENNIM, Paul (2007): “Long-term effects of noticing and oral output”, *Language Teaching Research*, 11/3, 265-28.
- NUNAN, David (1992): *Research methods in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press,



- O'BRIEN, Rory (2001): "Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An overview of the methodological approach of action research]", en Roberto RICHARDSON (ed.), *Teoria e prática da pesquisa ação [Theory and practice of action research]*. João Pessoa, Brazil, Universidade Federal da Paraíba (English version) Disponible en la Web: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> [consulta: 15 de diciembre de 2015].
- SO, Margaret (2015): *Transcription as an initiator of noticing language form and use: an EFL longitudinal study*. (Disertación Doctoral). Disponible en Web: [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/69753/3/So\\_Margaret\\_201506\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/69753/3/So_Margaret_201506_PhD_thesis.pdf) [consulta: 15 de diciembre de 2015].
- STILLWELL, C., B. CURABBA, K. ALEXANDER, A. KIDD, E. KIM, P. STONE y C. WYLE (2010): "Students transcribing tasks: noticing fluency, accuracy and complexity", *ELT Journal*, 64/4, 445-455, OUP.
- STONE, Thomas (2013): "Transcription and the IELTS speaking test: facilitating development", *ELT Journal*, 67/1, 20-30, OUP.
- WALLACE, Michael (1998): *Action research for language teachers*, Cambridge, CUP.